

Asbrand, Barbara

Keine Angst vor Komplexität. Der Faire Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26 (2003) 2, S. 7-13



Quellenangabe/ Reference:

Asbrand, Barbara: Keine Angst vor Komplexität. Der Faire Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26 (2003) 2, S. 7-13 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-61629 - DOI: 10.25656/01:6162

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-61629>

<https://doi.org/10.25656/01:6162>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Weltladen als Lernort

Aus dem Inhalt:

- Fairer Handel und Bildung
- Fairer Handel und Globales Lernen
- Fairer Handel und Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Jugendliche in Ghana

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

26. Jahrgang Juni 2 2003 ISSN 1434-4688D

Birgit Schößwender	2	Lernanlass, Lernort, Lerninhalt. Bildung aus der Perspektive der Fair-Handels-Bewegung
Barbara Asbrand	7	Keine Angst vor Komplexität. Der Faire Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens
Reiner Mathar	14	Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und Fairer Handel
Wulf Schmidt-Wulffen	17	Jugendbiographien aus dem Norden Ghanas. Das Beispiel Vitting-Sen.-Sec.-School, Tamale
Kommentar	23	Nikolaus Schröck: Zwischen Wollen und Können. Vermittlungswünsche und Methodenprobleme im Globalen Lernen
Porträt	26	Malte Straßer und Schüler/innen der 11. Klasse: Möglichkeiten der Kooperation von Berufsschule und Weltladen. Das Beispiel EL SOL in Wangen
BDW	27	Kongressbericht/Orientierungsrahmen für Globales Lernen/ Weltalphabetisierungsdekade/CONFINTEA-Zwischenbilanz
VENRO	32	Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe 'Entwicklungspolitische Bildung'
	33	Rezensionen
	37	Kurzrezensionen
	42	Unterrichtsmaterialien
	45	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26. Jg. 2003, Heft 2

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main. Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement: 20,- Einzelheft: 6,- ; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, Matthias Huber 0911/ 5302-735.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Weltladen-Dachverband

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Barbara Asbrand

Keine Angst vor Komplexität

Der Faire Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens¹

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte den Fairen Handel zu einem erfolgreichen Lernmodell machen - als Handlungsmöglichkeit, Gegenstand und Lernort in Schule, außerschulischer Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Es wird die These vertreten, dass nicht die konkreten Anschauungs- und Handlungsmöglichkeiten die hohe Anschlussfähigkeit des Fairen Handels ausmachen, sondern seine Vielfältigkeit.

Weshalb ist der Faire Handel in unterschiedlichen Bildungsbereichen ein beliebtes Lernmodell? Wie kommt es, dass der Faire Handel, dessen Anfänge in die späten 60er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück reichen, als Handlungsmodell und Gegenstand von Bildungsaktivitäten alle Höhen und Tiefen der entwicklungsbezogenen Bildung über die Zeit relativ unbeschadet, mit Konstanz und ungebrochener Attraktivität überlebt hat? (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995; Kleinert 2000) In diesem Beitrag soll die Struktur des Fairen Handels sowohl aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive des Globalen Lernens wie aus handelspolitischer Sicht beschrieben und danach gefragt werden, welche Merkmale des Fairen Handels ihn als Lernmodell anschlussfähig machen.

Fairer Handel wird dabei in dreifacher Hinsicht als Lernmodell verstanden:

- Er ist eine *Handlungsmöglichkeit* in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit, beispielsweise wenn Schüler und Schülerinnen einen Weltladen als Schülerfirma betreiben, oder wenn Jugendliche in der Kirchengemeinde fair gehandelte Waren verkaufen.

- Fairer Handel ist *Gegenstand Globalen Lernens*, wenn er als Unterrichtsinhalt dazu dient, Welthandelszusammenhänge oder die Gerechtigkeitsthematik zu behandeln.

- Fairer Handel ist *Lernort*, wenn beispielsweise in ehrenamtlicher Tätigkeit im Weltladen informelles, selbstorganisiertes Lernen stattfindet oder wenn Weltläden als außerschulische Lernorte von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen besucht werden. Auch Schülerfirmen sind in diesem Sinne Lernorte, denn sie bieten Lerngelegenheiten für informelles bzw. extentionales Lernen.²

Als Erziehungswissenschaftlerin profitiere ich bei der Beschreibung der Strukturen des Fairen Handels von der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Wirtschaftswissenschaftlern während meiner Tätigkeit im Fairen Handel. Die von mir gewählte Überschrift „Keine Angst vor Komplexität“ ist ein

Zitat aus einem Vortrag des Welthandels-Experten Michael Windfuhr,³ sie markiert eine gemeinsame Struktur der handelspolitischen und meiner erziehungswissenschaftlichen Analyse des Fairen Handels.

Handlungsdimensionen des Fairen Handels

Betrachtet man die Handlungsmöglichkeiten im Fairem Handel - sei es in der Schule oder in der außerschulischen Jugendarbeit oder in der Praxis von Weltläden - zeigt sich eine Vielfalt von Handlungsdimensionen. Obwohl diese in der Handlungspraxis meistens nicht unbedingt trennschaft zu unterscheiden sind - schon allein deshalb weil das Handeln einer Gruppe oder Person immer mehrere Dimensionen gleichzeitig umfasst - sollen aus heuristischen Gründen im Folgenden sechs Handlungsdimensionen differenziert werden. Dies dient der Analyse der spezifischen Strukturen des Fairen Handels:

(1) Handlungsdimension: Kaufen und Verkaufen

Egal ob als Käufer von fair gehandelten Produkten oder als Mitarbeiterin im Weltladen partizipiert man an dieser *betriebswirtschaftlichen Handlungsdimension*. Das ‚Kaufen und Verkaufen‘ schließt im Fall der Mitarbeiter/innen von Aktionsgruppen, Weltläden, Schulkiosken, Schülerfirmen oder einmaligen Verkaufsaktionen z.B. beim Schulfest das Aufrechterhalten des Betriebs ein: Bestellung der Waren, Lagerhaltung, Verkaufstätigkeit, Kommunikation mit Kunden und Kundinnen, Abrechnung der Tageskasse, Buchhaltung. Eine Hauptschullehrerin, die eine Weltladen-Schülerfirma betreut, berichtet: „Für die Jugendlichen ist jeder Verkauf ein Erfolgserlebnis. Ein gutes Geschäft ist ein wichtiger Ansporn.“ (vgl. Asbrand 2001a) Und auch in Weltläden ist dies eine wichtige Motivation, wenn am Abend ‚die Kasse klingelt‘. Man hat das Gefühl, etwas Sinnvolles getan zu haben.

(2) Handlungsdimension: Präsentieren und Planen

Diese Dimension umfasst alle kreativen Tätigkeiten, die im Fairen Handel sowohl in der betriebswirtschaftlichen Tätigkeit als auch in der Bildungs-, Öffentlichkeits- und Kam-

pagnenarbeit zum Tragen kommt: Es geht um Gestalten und Präsentieren, Planen und Organisieren. Dabei ist es unerheblich, ob man sich um die Dekoration des Schaufensters oder eines Verkaufstisches kümmert, ob man Ideen entwickelt, wie die Inhalte einer entwicklungspolitischen Kampagne in der Öffentlichkeit präsentiert werden können, ob man Marketingstrategien einer Schülerfirma entwickelt oder ob man eine Veranstaltung organisiert: Die *kreative Handlungsdimension* des Fairen Handels befriedigt das Bedürfnis, etwas zu gestalten, zu inszenieren, sich darzustellen.

(3) Handlungsdimension: Helfen durch Spenden

Viele Aktionsgruppen aber auch manche Weltläden betreiben Fairen Handel mit dem Ziel, durch den Verkauf fair gehandelter Produkte Überschüsse zu erwirtschaften, um mit diesem Geld Projekte in Entwicklungsländern zu unterstützen. Häufig handelt es sich um Partnerschaftsprojekte, es geht um konkrete Hilfe. Auch wenn diese als ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ verstanden wird und die Projekte, die die Spenden erhalten, sorgfältig ausgewählt werden oder persönlich bekannt sind, steht hinter diesem Verständnis von Fairem Handel eine karitative Haltung, die ihre Entsprechung in der *karitativen Handlungsdimension* des Helfens durch Spenden hat.

(4) Handlungsdimension: Helfen durch Handeln

Ebenfalls karitativ motiviert ist die vierte Handlungsdimension, die aber dennoch von der karitativen Handlungsdimension unterschieden und *instrumentelle Handlungsdimension* genannt werden soll. Der Unterschied besteht darin, dass nicht Geldspenden das Instrument der Unterstützung von Projekten in Entwicklungsländern sind, sondern dass der Faire Handel selbst als Instrument angesehen wird, um benachteiligte Bevölkerungsgruppen und Projekte in den Ländern des Südens zu unterstützen. Mit der Bezeichnung ‚Fairer Handel als Instrument‘ wird ein Begriff der im Jahr 2000 veröffentlichten Evaluationsstudie „Entwicklungspolitische Wirkungen des Fairen Handels“ übernommen (Kleinert 2000, 40ff). Gemeint ist, dass die Handelsbeziehungen selbst bzw. ihre Elemente - insbesondere der höhere Preis, aber auch die Vorteile von Langfristigkeit und partnerschaftlichen Beziehungen, die Vorfinanzierung und Beratung - als Instrument der Unterstützung benachteiligter Produzentengruppen angesehen werden. Dieses Verständnis wird von vielen Aktiven im Fairen Handel geteilt (vgl. Kleinert 2000, S. 43). Tatsächlich wird die Leistung des Fairen Handels, benachteiligte Produzenten zu unterstützen und ihnen Marktzugang zu ermöglichen, selbst von jenen nicht bestritten, die diese Art der Projektunterstützung grundsätzlich kritisch betrachten (Dietz/Chandra/Kogo/Rodriguez 2000).⁴

(5) Handlungsdimension: Veränderung durch Handelsstrukturen

Diese sechste Dimension des Fairen Handels zeichnet sich dadurch aus, dass die speziellen, gerechteren Handelsstrukturen des Fairen Handels als ein Modell angesehen werden, das auf die Handelsbeziehungen zwischen Nord und Süd allgemein übertragbar sein soll. Mit dem Kauf bzw. Verkauf fair gehandelter Produkte möchte man die Strukturen

des Welthandels verändern, der Faire Handel wird als Modell für gerechtere Handelsstrukturen angesehen (vgl. Kleinert 2000, S. 40ff). Die *modellhaft* genannte *Handlungsdimension* kommt beispielsweise in dem Motto ‚Politik mit dem Einkaufskorb‘ zum Ausdruck oder auch in dem Slogan der Weltläden „Eure Almosen könnt ihr behalten, wenn ihr gerechte Preise zahlt“. Der Ansatz, Fairen Handel als ein Modell für einen gerechten Welthandel zu verstehen, ist mit dem des ethischen Konsums vergleichbar und basiert auf der Annahme, dass die Verbraucher und Verbraucherinnen mit ihren Kaufentscheidungen Macht ausüben und Veränderungen bewirken können. Das Anliegen, Rahmenbedingungen des Welthandels verändern zu wollen, ist wie das Helfen in der karitativen und instrumentellen Handlungsdimension und ebenso wie das Anliegen auf Politik Einfluss zu nehmen ethisch motiviert und basiert auf der dem Engagement der Aktiven im Fairen Handel zugrunde liegenden Orientierung an Gerechtigkeit.

(6) Handlungsdimension: politische Kampagnen

Auch die sechste und letzte Dimension zielt auf politische Veränderung, hier geht es allerdings um politisches Handeln im engeren Sinn. Dem Fairen Handel eigen ist also auch eine explizit *politische Handlungsdimension*, denn entwicklungspolitische oder handelspolitische Kampagnen, Advocacy- und Lobbyarbeit werden als integraler Bestandteil des Fairen Handels betrachtet und praktiziert (vgl. z.B. Bill 1999; Weltladendachverband o.J., S. 4). Auch die politische Handlungsdimension zielt auf Veränderung der Verhältnisse - orientiert an dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit.

Lernaufgaben Globalen Lernens

Bevor der Frage nachgegangen wird, inwiefern der Faire Handel in dem hier vorgestellten Verständnis ein erfolgreiches Lernmodell ist, soll zunächst ein Blick auf das Konzept des Globalen Lernens geworfen werden. Dabei beziehe ich mich im Wesentlichen auf den Ansatz von Scheunpflug und Schröck (2002), da hier der Anfang der neunziger Jahre vollzogene Paradigmenwechsel in der entwicklungspädagogischen Theorie in einem didaktischen Konzept Globalen Lernens umgesetzt wird. Den Paradigmenwechsel markiert die aus evolutions- bzw. systemtheoretischer Perspektive vorgetragene Kritik an handlungstheoretischen Konzepten der Entwicklungspolitischen Bildung, die wegen ihres hohen „Moralingehalts“ ihre Anliegen verfehlten (Scheunpflug/Seitz 1993; vgl. auch Asbrand 2002b).⁵ Der Paradigmenwechsel basiert auf einer systemtheoretischen Analyse der Globalisierung, die diese im Anschluss an Luhmann (1975) als Entwicklung zur Weltgesellschaft beschreibt, und war bzw. ist verbunden mit anthropologischen und lerntheoretischen Überlegungen. Diese theoretischen Grundlagen sollen in aller Kürze in drei Punkten dargestellt werden (vgl. insgesamt Scheunpflug/Schröck 2002, S.6ff):

(1) Komplexität der Weltgesellschaft

Wesentliches Merkmal der Weltgesellschaft vor dem Hintergrund fortschreitender Modernisierungs- und Globalisie-

rungsprozesse ist die Entgrenzung des Raums und eine Komplexitätssteigerung in sachlicher, zeitlicher und sozialer Perspektive: Wachstum ist begrenzt und birgt globale Risiken; Wissen verliert innerhalb immer kürzerer Zeitspannen seine Bedeutung, das Wissen, nichts zu wissen, nimmt zu; und durch den beschleunigten sozialen Wandel stoßen Fremdes und Vertrautes im Nahbereich aufeinander (S. 6f). Komplexität der Weltgesellschaft bedeutet, dass es in vielen Lebensbereichen keine einfachen linearen Tat-Folge-Zusammenhänge und keine einfachen Handlungsoptionen für die Lösung globaler Probleme gibt. Statt dessen ist mit Nebenfolgen des Handels und mit Nebenfolgen der Nebenfolgen zu rechnen (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 7f).

Ein Beispiel aus dem Bereich des Fairen Handels sind die bereits beschriebenen Entwicklungen bei Handelspartnern in den Ländern des Südens, die die angestrebten Ziele des Fairen Handels konterkarieren (vgl. Anm. 4): Es gibt eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass der Faire Handel das Ziel erreicht, mit seinen Instrumenten benachteiligten Produzenten zu Marktzugang, Empowerment und bessere Lebensbedingungen zu verhelfen; es besteht aber genauso die Möglichkeit, dass der Faire Handel mit den gleichen Instrumenten unbeabsichtigte Nebenfolgen verursacht, zum Beispiel indem Produzenten, die unterstützt werden sollen, in Abhängigkeit von Fair-Handels-Organisationen geraten (vgl. Dietz u.a. 2000, s. Anm. 4). Komplex sind die Wechselwirkungen zwischen der Unterstützung durch den Fairen Handel, den Rahmenbedingungen des Welthandels, den gesetzlichen Bestimmungen des jeweiligen Landes und den Einflüssen des gesellschaftlichen Umfelds der Produzenten und Produzentinnen in den Ländern des Südens. Was genau „Entwicklung“ bei konkreten Produzentengruppen bewirkt oder verhindert, ist meistens eine Gemengelage und nicht eindeutig auf einzelne Ursachen zurückzuführen.

Scheunpflug und Schröck weisen darauf hin, dass Menschen dazu neigen, Entwicklungen und Handlungen dennoch lineare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zuzuschreiben, weil die Wahrnehmung komplexer Zusammenhänge schwierig ist. Schwierig ist auch der Umgang mit Wahrscheinlichkeiten, Handlungsentscheidungen werden statt dessen auf der Grundlage von Bekanntem und Erprobtem getroffen. Problematisch ist dies allerdings, wenn sich die Welt so schnell verändert, dass die bekannten Handlungsmuster nicht mehr adäquat zu den Problemen sind (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 7f). Ein Ausweg ist die Lernfähigkeit des Menschen: Durch abstraktes Denken kann die unzureichende Problemlösefähigkeit überwunden werden, deshalb werde „auf Lernen soviel Hoffnung gesetzt“ (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 8) - auch innerhalb der Fair-Handels-Bewegung (vgl. den Beitrag von Schöbender in diesem Heft).

(2) Orientierung im Nahbereich

Komplexe globale Zusammenhänge wahrzunehmen ist deshalb schwierig, weil die Wahrnehmungsfähigkeit des Men-

schen von seiner Natur her auf den Mesokosmos, auf die unmittelbare - sinnlich wahrnehmbare - Umgebung beschränkt ist. Problemlösefähigkeit ist deshalb am sozialen Nahbereich, an überschaubaren Gruppen orientiert; Probleme, die sinnlich erfahrbar sind, werden deshalb vorrangig gelöst (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 7).

Insbesondere im Blick auf ethisches Handeln ist die Nahbereichsorientierung des Menschen problematisch. Die Moral ist am sozialen Nahbereich und seinen Problemen ausgerichtet und in einer funktional ausdifferenzierten Weltgesellschaft nicht mehr funktional. Verantwortung setzt ein soziales Gegenüber voraus, in globalen Zusammenhängen bezieht sich ethisch verantwortliches Handeln aber auf weit entfernte Menschen, auf zukünftige Generationen und die natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit (Tremel 1992, S. 10ff; Scheunpflug 2001, S. 94f).

Auch am Beispiel des Fairen Handels wird deutlich, dass die Ethik des sozialen Nahbereichs überfordert und überstrapaziert wird, wenn sie auf globale Zusammenhänge übertragen wird - nicht nur weil eine (Nächsten)Liebe gegenüber allen Menschen und gegenüber zukünftigen Generationen nicht möglich ist, sondern weil die Probleme der Weltgesellschaft zu komplex sind, um ihre Lösung individuellem ethisch verantwortlichem Handeln zuzuschreiben (vgl. Tremel 1992, 10ff, 104ff). Die Aufforderung, durch den Kauf fair gehandelten Kaffees die Welt zu verändern („fairändern“), überfordert das Individuum, da individuelle Konsumveränderungen allein Welthandelsstrukturen nicht verändern können - möglicherweise ist es diese Dysfunktionalität, die dazu führt, dass solche Forderungen häufig nur als ‚Political Correctness‘ wahrgenommen und abgelehnt werden.

Auch hier ist der Ausweg nicht eine (weitere) „Erhöhung der moralischen Oktanzahl“ (Scheunpflug 2001, S. 100), sondern das Einüben in abstraktes Denken, denn mit Hilfe der Reflexionsfähigkeit können Menschen die Begrenztheit des konkreten Mesokosmos überwinden (ebd.).

(3) Wie funktioniert Lernen?

Das neue Paradigma Globalen Lernens berücksichtigt den

Umstand, dass Lernen nicht als Vermittlung von Wissen oder Werten sondern als selbstorganisiertes Lernen der Lernenden funktioniert, dass die Pädagogik keinen methodischen Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden hat (Scheunpflug/Seitz 1993; Tremml 1993; vgl. Luhmann/Schorr 1982).

Die auch im Kontext des Fairen Handels vorhandene, oftmals unausgesprochene Annahme, man könne mittels Informations- und Bildungsarbeit oder ‚Bewusstseinsbildung‘ Verhaltens- und Einstellungsänderungen bewirken und z.B. zum Einkauf fair gehandelter Produkte anregen, muss nicht nur deshalb revidiert werden, weil sie offensichtlich nicht der Realität entspricht (gemessen an der Quantität der Information, die die Fair-Handels-Bewegung über die Jahre in Bildungsmaterialien und -Veranstaltungen verbreitet hat, müssten viel mehr Menschen fair gehandelte Produkte kaufen und der Faire Handel entsprechend große Marktanteile erreicht haben), sondern weil sie lerntheoretisch nicht haltbar ist.

Kurzgesagt ist Lernen ein Vorgang, bei dem das Gehirn als ein autopoietisches System Sinnesreize aus der Umwelt verarbeitet und zwar auf der Grundlage bereits vorhandener Strukturen. Lernen ist eine Umorganisation der vorhandenen neuronalen Verbindungen im Gehirn, die von außen nicht beeinflusst werden kann. Hieraus erklärt sich, dass Lernen ein individueller, autopoietischer Vorgang ist, der allerdings auf das Vorhandensein von Lernangeboten in der Umwelt angewiesen ist (Scheunpflug 2001, 74ff). Pädagogisches Handeln kann Lernen also fördern und seine Wahrscheinlichkeit erhöhen, aber nicht darüber verfügen. Systemtheoretisch gesprochen ist Lernen die Selektion eines Systems von Variationen seiner Umwelt auf der Grundlage vorhandener Strukturen, Erfahrungen und bereits Gelerntem (vgl. insgesamt Scheunpflug 2001; Tremml 1995; 2000, 95ff, 130ff).

Lernaufgaben Globalen Lernens

Vorrangige Lernaufgabe Globalen Lernens ist, den Umgang mit Komplexität zu lernen, „abstrakte Kognitionsfähigkeit“ zu erwerben (Scheunpflug 2001, S. 102). Neben der Reduzierung der Außenkomplexität (wie es etwa Fundamentalismen, einfache Antworten auf komplexe Fragen oder ritualisierte Gruppenzugehörigkeit leisten) und der absichtlichen didaktischen Reduktion (in der Schule) ist die Erhöhung der Eigenkomplexität eine Möglichkeit mit der Komplexität der Weltgesellschaft umzugehen (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 8f). Die Lernaufgabe ist zu lernen. Widersprüchlichkeiten aushalten zu können, Fragen zu stellen, Unterschiede kennenzulernen und zu akzeptieren, mit Kränkungen umgehen zu können und Bescheidenheit, nämlich den eigenen Handlungsspielraum realistisch einschätzen zu können (ebd.). Erhöhung der Eigenkomplexität bedeutet, durch Lernen und durch das Üben von abstraktem Denken das eigene Verhaltensrepertoire zu vergrößern und über eine größere abstrakte Anschlussfähigkeit für vielfältige, nicht vorhersehbare Lebens- und Handlungssituationen zu verfügen (ebd.). Scheunpflug und Schröck betonen, dass Globales Lernen in diesem Sinne aktivierende und partizipative Lernformen erfordert, die vielfältige Lernangebote machen und das selbstorganisierte Lernen der Lernenden ermöglicht (S. 19ff).

Fairer Handel - ein erfolgreiches Lernmodell?

Gemeinhin wird seine Konkretheit als die Stärke des Fairen Handels als Lernmodell beschrieben. Fairer Handel stellt eine Verbindung zwischen konkretem lokalem Konsum und globalen Zusammenhängen her. Das konkrete Handeln und die konkrete Unterstützung von Kaffeebauern, deren Leben und Arbeiten sich ebenfalls konkret darstellen lässt, aber auch die sinnliche Erfahrung, die Schokolade und Co. im lokalen Weltladen ermöglichen, werden wegen ihrer konkreten Anschauungs- und Handlungsmöglichkeiten im Sinne eines handlungsorientierten Lernens hervorgehoben (so z.B. auch von mir, vgl. Asbrand 1999, 2001a).

Ist es die Konkretheit, die den Fairen Handel als Lernort und Unterrichtsgegenstand attraktiv macht? Ausgehend von den beschriebenen sechs Handlungsdimensionen soll hier ein neuer Blick auf den Fairen Handel als Lernmodell geworfen werden.

Handelspolitischer Exkurs:

Ungeachtet der Kontroversen um die genannte Evaluationsstudie sind sich sowohl Herausgeber und Autoren als auch die Rezeption der Studie einig, dass ein Verständnis des Fairen Handels zu kurz greift, das sich auf das Kaufen und Verkaufen fair gehandelter Produkte und die konkrete Hilfe für Produzenten beschränkt. Eine Reduzierung des Fairen Handels auf ein Instrument der Projektunterstützung kommentiert Kleinert mit den Worten: „Jede Hoffnung, dass allein der Verkauf fair gehandelter Produkte *unmittelbar* ein politisches Veränderungspotential birgt, verbietet sich [...] von selbst“ (Kleinert 2000, S. 106, H.i.O.). Wöldecke beschreibt einen Weltladen, der die Steigerung der Verkaufszahlen aus Selbstzweck betreibt, als „Charity Shop“ und stellt auch die Modellhaftigkeit des Fairen Handels in Frage, da die Transparenz der Handelsbeziehungen und ihre Glaubwürdigkeit ein (ethisch motiviertes) ‚Commitment‘ der Akteure voraussetzen, das bei den Fair-Handels-Organisationen vorhanden sei, wovon im Welthandel allgemein aber nicht ausgegangen werden könne (Wöldecke 2001). Liebig und Sautter stellen ebenfalls die Modellhaftigkeit des Fairen Handels in Frage: Der „faire Preis“ sei ein fragliches Instrument zur Regulierung von Marktungleichheit, denn seine Signalwirkung könne dazu führen, dass Produzenten am Markt vorbei produzieren. Die Bildung von Wohlstandsiseln und Abhängigkeiten vom Fairen Handel werden als unbeabsichtigte Nebenfolgen benannt (Liebig/Sautter 2000, S. 120ff). Positiv bewertet werden die übrigen Elemente der fairen Handelsbeziehungen: Insbesondere die Vorfinanzierung reguliere tatsächlich unvollkommene Märkte, da Kleinbauern in der Regel keinen Zugang zu Krediten haben, aber auch die Ausschaltung des Zwischenhandels, die Langfristigkeit der Handelsbeziehungen und Beratungsangebote schaffen Sicherheit und bieten Entwicklungspotential für die Produzenten in den Ländern des Südens (S. 125ff). In Frage gestellt wird allerdings die Konzentration des Fairen Handels auf die Zielgruppe der besonders benachteiligten Produzentengruppen, denn abhängig Beschäftigte in Entwicklungsländern seien ebenso be-

dürftig (Liebig/Sautter 2000, S. 136ff). Reichert betont hingegen in der Auseinandersetzung mit dieser Kritik, dass die einzelnen Elemente der Handelsbeziehungen im Fairen Handel nicht getrennt voneinander betrachtet werden dürfen. Die Verknüpfung der höheren Preise mit der Konzentration des Fairen Handels auf Kleinproduzenten, die sich in Kooperativen oder Selbsthilfegruppen organisieren, sei entscheidend: Höhere Einkommen stärken solche Organisationen, die ökonomische und soziale Strukturen in ihrem Umfeld verändern und so zu Entwicklung beitragen können (Reichert 2001). Auch Liebig und Sautter kommen zu der Konsequenz, dass sich die Fair-Handels-Bewegung vielmehr um politische Kampagnen- und Advocacyarbeit kümmern sollte, als auf die Modellhaftigkeit des Fairen Handels zu vertrauen (S. 168ff).

Übereinstimmend wird dieses Plädoyer für politisches Handeln des Fairen Handels vorgetragen und die Fair-Handels-Aktivist*innen unter dem Motto „Keine Angst vor Komplexität!“ (Windfuhr) dazu eingeladen, sich auf die komplexen Zusammenhänge von Agrarsubventionen und Einfuhrzöllen, Nahrungsmittelproduktion und der Situation kleinbäuerlicher Landwirtschaft in Ländern des Südens und dem Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO) einzulassen. Schöb-wender beschreibt in ihrem Beitrag (in diesem Heft) eindrücklich, dass diese Forderung zwar von den Funktionär*innen der Fair-Handels-Organisationen geteilt wird, die Aktiven der ‚Basis‘ aber nicht selten überfordert. Ihre Motivation wurzelt möglicherweise in der kreativen oder karitativen Dimensionen des Fairen Handels, oder vielleicht möchten sie auch einfach nur ‚etwas sinnvolles tun‘. Wöldecke hält dies als individuelle Motivation für legitim und den Fairen Handel als Instrument der Unterstützung der Produzenten für sinnvoll, aber nicht für ausreichend. Der Faire Handel insgesamt muss sich auch mit den Rahmenbedingungen der Weltwirtschaft befassen, wenn er seinen selbstgesteckten Zielen eines gerechteren Welthandels gerecht werden will. Wöldecke plädiert in diesem Kontext dafür, die Symbolhaftigkeit des Fairen Handels als Chance zu begreifen. Der Verkauf fair gehandelter Produkte habe als „Stachel im Fleisch des Neoliberalismus“ und als „best practice“ seine Berechtigung und Notwendigkeit (Wöldecke 2001).

Fazit: Das handelspolitische Konzept des Fairen Handels ist komplexer als es auf den ersten Blick scheint. Und: Aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive umfasst Fairer Handel alle Handlungsdimensionen: Weltläden als Fachgeschäfte des Fairen Handels sind symbolische ‚best-practice‘ (betriebswirtschaftliche und kreative Dimension), konkrete Hilfe für Produzenten (karitative bzw. instrumentelle Dimension) und abstrakte Welthandelspolitik (politische Handlungsdimension).

Was bedeutet diese Analyse für den Fairen Handel als Lernort und Lerngegenstand Globalen Lernens? Zwei Antworten möchte ich im Folgenden versuchen.

(1) Keine Angst vor Komplexität

Didaktische Reduktionen etwa im schulischen Unterricht sind durchaus sinnvoll. Aber: Bildungsangebote, die Fairen Handel unter dem Motto „Global denken - lokal handeln“ auf den Konsum fair gehandelter Produkte verkürzen, stellen auch

unter pädagogischen Gesichtspunkten eine unangemessene Komplexitätsreduzierung dar. Das Konsumieren fair gehandelter Schokolade ist sinnvoll und das Ziel, zu mehr Gerechtigkeit im Welthandel beizutragen, unzweifelhaft richtig. Aber die Zusammenhänge sind zu komplex, um guten Gewissens behaupten zu können, dadurch die Probleme der ländlichen Bevölkerung in Westafrika lösen zu können. Auch in Bildungszusammenhängen sind einfache Antworten auf komplexe Probleme kontraproduktiv (schon allein deshalb weil sie von Schülern und Schüler*innen durchschaut werden). Das moralisch Richtige lässt sich nicht lehren, ethische Erziehung zielt statt dessen auf das Einüben ethischer Reflexionsfähigkeit (Trembl 1992, S.128f).

Das Erfordernis des Globalen Lernens ist es, den Umgang mit Komplexität zu lernen, und genau dies ermöglicht Fairer

Handel, wenn er auch die Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen des Welthandels und das Engagement für entwicklungspolitische Kampagnen umfasst, und wenn die dem Fairen Handel eigene Komplexität ernst genommen wird. Gerade im Engagement für entwicklungspolitische Kampagnen können wichtige Kompetenzen für den Umgang mit Komplexität gelernt werden:⁶ Fragen zu stellen, offen zu sein für Neues und Unbekanntes, keine Maßnahme isoliert zu betrachten, Widersprüchlichkeiten und Ungewissheiten auszuhalten, langfristige Ziele zu verfolgen (im Gegensatz zum kurzfristigen Helfen durch Spenden). Entwicklungs- und handelspoli-

tische Kampagnen ermöglichen partizipatives und selbstorganisiertes Lernen und den Erwerb von fachlichen, kommunikativen, sozialen und personalen Kompetenzen. Notwendig ist das kreative, symbolische Handeln im Nahbereich ebenso wie die kognitive Auseinandersetzung mit komplexen Fragen. Hier kann an das Bedürfnis nach Anschaulichkeit angeknüpft und das abstrakte Denken geübt werden. Allerdings darf Lernen nicht für politische Interessen instrumentalisiert werden: Unterricht oder Bildungsveranstaltungen dürfen nicht dem Zweck dienen, weitere Unterstützer für die entwicklungspolitischen Kampagnenziele zu rekrutieren; Lernen in Kampagnen findet deshalb außerhalb der Schule, zum Beispiel in Weltläden statt. Entwicklungspolitisch Engagierte können aber auch außerschulische Experten für Schulen werden, wenn die entsprechenden Themen Unterrichtsgegenstand sind, und zum Beispiel den Fachunterricht in der Sekundarstufe II bereichern.

(2) *Vielfältige Handlungsmöglichkeiten*

Bereits bei der Beschreibung der sechs Handlungsdimensionen wurde darauf hingewiesen, dass alle genannten Bereiche zum Fairen Handel gehören, und in der Tat wäre Fairer Handel kein Fairer *Handel*, wenn er ausschließlich Kampagnen organisieren würde.

Auch die anderen Handlungsdimensionen bieten vielfältige Lerngelegenheiten: Wenn beispielsweise ein Weltladen als Schülerfirma betrieben wird, können Schüler und Schülerinnen im Organisieren des Verkaufs betriebswirtschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, sie lernen außerdem Schlüsselkompetenzen wie Organisieren, Aufgaben Planen und Durchführen, Problemlösungsstrategien, Zusammenarbeit im Team usw. Die kreative Handlungsdimension des Fairen Handels erlaubt die Kooperation einer Schülerfirma mit musischen und sprachlichen Fächern und ermöglicht den Jugendlichen sich zu inszenieren und etwas darzustellen. Die Anschaulichkeit der Produkte - und auch die Authentizität der Mitarbeiter/innen - empfehlen einen Weltladen als außer-

schulischen Lernort zum Beispiel für Grundschulen. Allerdings darf hier nicht übersehen werden, dass Handlungsorientierung im Unterricht nicht nur bedeutet, Sachverhalte ‚mit allen Sinnen‘ zu begreifen, sondern dass auch die Erarbeitung von Referaten, die Beschäftigung mit Sachbüchern und -Informationen. Recherchen im Internet oder thematische Diskussionen selbständiges, tätiges Lernen von Schülern und Schülerinnen in der Grundschule und in der Sekundarstufe I und II sein kann (und sehr häufig auch ist). Die Begegnung mit Fairem Handel kann also zur weiterführenden Beschäftigung mit komplexeren Sachverhalten führen, zu dem das Informationsangebot, Broschüren und Bücher im Weltladen beitragen können.

Betrachtet man das informelle, selbstorganisierte Lernen der Erwachsenen, die ehrenamtlich in Weltläden arbeiten, wird das Neben- und Nacheinander der verschiedenen Handlungsdimensionen und Lernmöglichkeiten besonders

deutlich: Fairer Handel ermöglicht innerhalb einer Gruppe von Weltladen-Mitarbeiterinnen, dass unterschiedliche Personen in einer Gruppe gleichzeitig ganz Verschiedenes und auf verschiedene Art und Weise lernen. Während die eine ein Erfolgserlebnis erlebt beim Verstehen der Funktionen einer Scannerkasse, kann eine andere sich gleichzeitig in das Regelwerk der WTO einarbeiten und bei der Planung der nächsten Kampagnenaktivität das Schreiben einer Pressemitteilung lernen. Genauso ist auch das Nacheinander unterschiedlichen Lernens möglich: Der Faire Handel bietet über lange Zeiträume immer wieder die Möglichkeit, unterschiedliche, neue Erfahrungen zu machen und bisher Unbekanntes zu lernen. (Möglicherweise eine Erklärung dafür - neben anderen - weshalb so viele Ehrenamtliche in Weltläden über viele Jahre bzw. Jahrzehnte bei der Sache bleiben.)

Der Erfolg des Fairen Handels als Lernmodell kann durch die *Vielfältigkeit* der Handlungsdimensionen erklärt werden. Da Lernprozesse individuell und situativ verschieden und nicht determinierbar sind, basiert die Wahrscheinlichkeit, dass Lernen stattfindet, darauf, dass die Variationsbreite der Lernangebote groß und die Anschlussmöglichkeiten vielfältig sind (Scheunpflug 2001, S. 74ff). Die verschiedenen Handlungsdimensionen des Fairen Handels stellen in ihrer Unterschiedlichkeit, im Neben- und Nacheinander von Anschaulichkeit und Abstraktheit und in ihrer Vielfältigkeit hinsichtlich der Inhalte und der Handlungsformen Variationsofferten dar, die vielfältige Anschlussmöglichkeiten für unterschiedliche Lernende und für viele verschiedene Lernsituationen bieten.

Anmerkungen

1 Der Text geht auf einen Vortrag bei der Tagung „Weltläden als außerschulische Lernorte“ am 1. Februar 2003 in der Evangelischen Akademie Hofgeismar zurück.

2 Mit extentionalem Lernen bezeichnet Trembl im Unterschied zu intentionalem und funktionalem Lernen die absichtsvolle (intentionale) Herstellung von Lernsituationen, in denen funktional - nicht-intendiert im Sinne von Sozialisation - gelernt werden kann (Trembl 2000, S. 74ff).

3 Vortrag bei der Entwicklungspolitischen Studienkonferenz „Unter

einem Hut oder zwischen den Stühlen- Fairer Handel als Lernort?" der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (aej) und des Bundes Deutscher Katholischer Jugend (BDKJ) am 27. Oktober 2001 in Hannover.

4 Die Evaluatoren Dietz, Chandra, Kogo und Rodriguez, die die Wirkung des Fairen Handels bei einigen ausgewählten Partnerorganisationen in den Ländern des Südens evaluiert haben, kritisieren das Konzept des Fairen Handels u.a. mit dem Argument, dass er wegen seiner begrenzten Reichweite mit dem höheren Preis „Wohlstandinseln“ schaffe und Monokulturen fördere, weil Kleinbauern beispielsweise mit Kaffee oder Bananen im Fairen Handel bessere Einkommen erzielen könnten als wenn sie andere Produkte wie Grundnahrungsmittel anbauen (vgl. z.B. Dietz u.a. 2000, S. 265). Weil der Faire Handel höhere Einkommen garantiere, blieben die Produzenten im Süden von den Fair-Handels-Organisationen des Nordens abhängig und die Integration in den konventionellen Markt würde verhindert (vgl. z.B. Dietz u.a. 2000, S. 224, 245). Dietz u.a. kritisieren den Fairen Handel als ineffektiv und ausschließlich karitativ geprägt. Unabhängig von einer Bewertung dieses Urteils - aufgrund methodischer Schwächen sind grundsätzliche Anfragen an diesen Teil der Evaluationsstudie erlaubt - ist festzuhalten, dass selbst der kritischen Studie von Dietz u.a. zu entnehmen ist, dass der Faire Handel als Instrument der Unterstützung der Produzentengruppen Wirkung zeigt. Die Evaluatoren konstatieren, dass der Faire Handel benachteiligten Produzentengruppen Marktzugang ermöglicht, dass Einkommenssteigerungen für die Produzenten, soziale Entwicklung durch Gemeinschaftsprojekte, die Stärkung der Selbstorganisation, Planungssicherheit durch verlässliche Handelsbeziehungen sowie Beratung und Produktentwicklung stattfinden (Dietz u.a. 2000, S. 216f, 223ff, 239, 268; vgl. auch Eißing 2001, S. 27).

5 Erwähnenswert sind die Parallelen innerhalb der Fair-Handels-Bewegung: Etwa zur gleichen Zeit, Anfang der neunziger Jahre, entdeckte man im Rahmen der sog. Profilierungskampagne der Weltläden, dass der hohe Moralingehalt in der Kommunikation der entwicklungspolitisch und Fair-Handels-Engagierten eine Kommunikationsblockade verursacht und potentielle Adressaten und Adressatinnen eher abschreckt als Neugier zu wecken (Lütke-Fahle/ Seifert 1993). Neben der Professionalisierung des Handels und des Marketings sind adressatenorientierte Formen der entwicklungspolitischen Kampagnenarbeit im Weltladenbereich eine Entwicklung, die auf die Profilierungskampagne zurückgeht (vgl. ausführlich den Beitrag von Schöbender in diesem Heft, vgl. auch Asbrand 2002a). Ob sich in der Konsequenz auch die Bildungsarbeit der Weltläden vom Ziel der „Bewusstseinsbildung“ verabschiedet hat, ist allerdings fraglich (vgl. die entscheidenden Formulierungen beispielsweise in der Konvention der Weltläden, Weltladen-Dachverband o.J., S. 4, 15, zit. bei Schöbender in diesem Heft; vgl. auch Asbrand 2001c, 2002a).

6 Vgl. insgesamt zum Thema „Lernen in Kampagnen“ die Diskussion in einer Arbeitsgruppe beim Kongress „Zukunft lernen und gestalten“ am 12./13. Juni 2001 in Osnabrück (Bund-Länder-Kommission 2002, S. 119f).

Literatur

- Asbrand, B.:** Vision Fortbildung. Bildungs- und Kampagnenarbeit der Weltläden im Jahr 2002: Was kommt nach Land Macht Satt? In: Weltläden Aktuell 1999, H. 73, S. 12 - 14.
- Asbrand, B.:** Schülerfirma Weltladen. In: SüdZeit - Eine Welt Journal Baden-Württemberg 2001, H.2, S. 14. (a)
- Asbrand, B.:** Auf dem Weg zur Politisierung. Ein Kommentar zur Teilstudie ‚Inlandswirkungen des Fairen Handels‘. In: Weltläden Aktuell 2001, H. 79, S. 21 - 22. (b)
- Asbrand, B.:** Was sollen wir lernen? Kompetenzen für das 21. Jahrhundert im Lernort Weltladen. In: Weltläden Aktuell 2001, H. 81, S. 31 - 34. (c)
- Asbrand, B.:** Denken ist kein kalter Kaffee. Alte und neue Wege der Kommunikation und des Lernens in Weltläden. In: Beer, W. u.a. (Hrsg.): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Schwalbach 2002, 191-197. (a)
- Asbrand, B.:** Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie - Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: ZEP 25 (2002) 3, 13 - 19. (b)
- Bill, H.-C.:** Vision Kampagnen. Die Welt verändern - Stück für Stück. In: Weltläden Aktuell 1999, H. 73, S. 8 - 9.
- Bund-Länder-Kommission** für Bildungsplanung und Forschungs-

förderung (Hrsg.): Zukunft lernen und gestalten. Bildung für nachhaltige Entwicklung. BLK-Kongress am 12./13. Juni 2001 in Osnabrück. Bonn 2002.

Dietz, M. / Chandra, R./ Kogo, K./ Rodriguez, A.: Wirkungen des Fairen Handels bei seinen Partnern im Süden. In: Entwicklungspolitische Wirkung des Fairen Handels. Beiträge zur Diskussion. Hrsg.: Misereor, Brot für die Welt, Friedrich-Ebert-Stiftung. Aachen 2000, S. 185 - 269.

Eißing, S.: Professionalität und Effizienz gefordert. Ein Kommentar zur Teilstudie ‚Wirkungen des Fairen Handels bei seinen Partnern im Süden‘. In: Weltläden Aktuell 2001, H. 79, S. 26 - 28.

Kleinert, U.: Inlandswirkungen des Fairen Handels. In: Entwicklungspolitische Wirkung des Fairen Handels. Beiträge zur Diskussion. Hrsg.: Misereor, Brot für die Welt, Friedrich-Ebert-Stiftung. Aachen 2000, S. 19 - 110.

Liebig, K./ Sautter, H.: Politische Wirkungen des Fairen Handels. In: Entwicklungspolitische Wirkung des Fairen Handels. Beiträge zur Diskussion. Hrsg.: Misereor, Brot für die Welt, Friedrich-Ebert-Stiftung. Aachen 2000, S. 111 - 184.

Lütke-Fahle, E.; Seifert, Th.: Weltläden - ein Stück Welt von Morgen. Münster 1993. (unveröff. Manuskript).

Luhmann, N.: Die Weltgesellschaft. In: ders.: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975, S. 51 - 71.

Luhmann, N./ Schorr, K. E.: Das Technologieproblem der Erziehung und Pädagogik. In: dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1982, S. 11 - 40.

Reichert, T.: ‚Sozialdemokratisch inspirierter Neoliberalismus‘ als entwicklungspolitisches Ziel des Fairen Handels? Ein Kommentar zur Teilstudie ‚Politische Wirkungen des Fairen Handels‘. In: Weltläden Aktuell 2001, H. 79, S. 23 - 25.

Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001.

Scheunpflug A./ Schröck, N.: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Hrsg.: Brot für die Welt. Stuttgart 2002. (2. Aufl.).

Scheunpflug, A./ Seitz, K.: Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Scheunpflug, A./ Seitz, K. (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/ Hamburg 1993, S. 57 - 75.

Scheunpflug, A./ Seitz, K.: Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“. 3 Bde. Frankfurt am Main 1995.

Treml, A. K.: Überlebensethik. Stichworte zur Praktischen Vernunft im Horizont der ökologischen Krise. Bd. 1. Tübingen/ Hamburg 1992.

Treml, A.K.: Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, A./ Seitz, K. (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/ Hamburg 1993, S. 111 - 134.

Treml, A. K.: Lernen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995. S. 93 - 102.

Treml, A. K.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 2000.

Weltladen-Dachverband e.V. (Hrsg.): Konvention der Weltläden. Kriterien für den Fairen Handel der Weltläden. Mainz o.J.

Wöldecke, K.: Der Faire Handel: ‚Symbol‘ oder ‚Modell‘?! Ein Diskussionsbeitrag zur ‚Fairhandelsstudie‘. In: Weltläden Aktuell 2001, H. 81, S. 24 - 25.

Dr. Barbara Asbrand, geb. 1967; Grundschullehrerin; Promotion in Erziehungswissenschaften über interreligiösen Religionsunterricht; arbeitete viele Jahre für den Weltladen-Dachverband e.V.; derzeit Habilitationstypendiatin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg; Veröffentlichungen zu Religionsunterricht, Fremdverstehen und Umgang mit Differenz, Globalem Lernen und Fairem Handel.